



OLMEDO MORENO, Eva María; DE LA CRUZ PÉREZ, Meyci (2015). Resultados de aprendizaje y planes de mejora a través del *feedback* de la evaluación universitaria: estudio de un caso del contexto cubano. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 4 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. São Paulo: editorial skepsis +. pp. 247 - 288

[ISSN 2177-9163]

url: [www.editorialskepsis.org]

CONVOCATORIA “CALIDAD EDUCATIVA: AVANCES, APORTACIONES Y RETOS” – EDUSK. N. 4 – 2013.

COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patrícia Bressan

Doctora en Filosofía USAL

edusk@editorialskepsis.org

COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en www.editorialskepsis.org]

REVISORES EXTERNOS

Ángel Pío González Soto

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa

Universitat Rovira i Virgili / ES

angelpio.gonzalez@urv.cat

César Torres-Martín

Titular de Universidad Catedrático de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Granada/ ES

cesartm@ugr.es

Eva María Espiñeira Bellón

Vicedecana de Calidad

Universidade da Coruña/ ES

eva.espiñeira@udc.es



Federico Malpica Basurto
Doctor en Educación - Calidad y Procesos de innovación educativa
Instituto Escalae Calidad Educativa
<http://www.escalae.org>
fmalpica@escalae.org

Iván Alejandro Salas Durazo
Universidad de Guadalajara/ MX
ivan.salas@cucea.udg.mx

José Antonio Pareja
Profesor Contratado Doctor
Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
pareda@ugr.es

Julio Cabero Almenara
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla/ ES
cabero@us.es

Manuel Rodríguez López
Profesor Colaborador
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educa
Universidad de Sevilla/ ES
rodri@us.es

Margarita Valcarce Fernández
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Santiago de Compostela/ ES
margot.valcarce@usc.es

Rhoden Melo
Doctor en Educación - Didáctica, Formação e Avaliação Educativa
Universitat de Barcelona/ ES
rhoden.melo@gmail.com

Rodrigo Jaramillo Roldán
Docente en Universidad de Antioquia/ CO
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** Investigaciones originales: artículos de investigación primarios en los que los autores difunden directamente los hallazgos más recientes de sus investigaciones.
- **Estilo de presentación.** Se trata de un estudio empírico mediante el método de estudio de caso. Para su presentación se ha dividido en: Introducción, Método, Instrumentos, Procedimientos, Análisis de datos, Conclusiones y Recomendaciones. Referencias bibliográficas
- **Estilo monográfico.** Monografía de análisis de experiencias. Presentación de un tema práctico desde el cual se sacan discusiones y conclusiones que aportan científicamente algo novedoso o importante para el actual estado de la cuestión de lo que se trata.]
- Bloque temático de la convocatoria en lo cual se encaja el artículo propuesto. Competencias docentes y la formación para el mejoramiento de la calidad educativa.
- **Tema y el contexto del artículo.** La siguiente propuesta persigue determinar las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila en Cuba, en cuanto al nuevo modelo acordado en la reunión UE/ALC (2003). Se toma esta universidad como un caso.
- **Motivación personal e investigadora.** El enfoque de competencias y resultados de aprendizaje, como alternativa al modelo tradicional de enseñanza viene teniendo una progresiva importancia, ello está generando una mayor consideración de nuestro trabajo como una profesión, que es un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. No resulta novedoso, por tanto, decir que nuestro rol profesional está cambiando, permanentemente se abordan las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Por ello, la necesidad de este estudio, para hacer conscientes a docentes de las necesidades reales de cambio y en qué elementos, siendo estos resultados la base para los Planes de Mejora de la titulación.
- **Problema de investigación.** ¿Qué competencias del nuevo modelo basado en el aprendizaje significativo y autorregulado, declara tener el docente y qué percepción tiene el alumnado y empleadores de las mismas?
- **Supuestos de investigación.** El Proyecto Tunning (2008) en el contexto europeo y su continuación con el denominado Alfa Tuning América Latina (2011-2013). Reunión UE/ALC (2003). El aprendizaje significativo de Beltrán 1996 y autorregulado de Cole 1990. Resultados de aprendizaje y competencias de Adam 2006, Zabalza (2005) y Comisión Europea 2011.



- **Método, la labor y la decisión metodológica.** La metodología de investigación utilizada es el estudio de caso que permite recoger y analizar en profundidad y especificidad la naturaleza de un grupo, en este caso, los agentes implicados en la Carrera de Comunicación Social. Desde la particularidad y la singularidad, para llegar a comprender sus actividades y desarrollo.
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** El artículo es original desde el momento en el que se trabaja con dos conceptos que en ocasiones han sido empleados de forma sinónima y aquí le damos a cada uno su propio contenido: competencias docentes y resultados de aprendizaje. En cuanto a la metodología empleado va más allá de describir e identificar las competencias declaradas por el docente, ya que estas se contrastan con las percibidas por el estudiantado y por los empleadores. Haciendo así conscientes, mediante el feedback oportuno, a los docentes de cómo deben de cambiar individualmente y en cuanto a institución. Se marca una dirección para los Planes de Mejora.
- **Importancia científica dos resultados del artículo.** Las competencias que el profesorado identifica que no posee son: Toma de decisiones, Resolución de problemas, Conocimiento de una segunda lengua, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos de otros campos, Habilidad para trabajar en un contexto internacional y Compromiso ético. Se ha hecho conscientes, mediante el feedback oportuno, a los docentes de cómo deben de cambiar individualmente y en cuanto a institución. Se marca una dirección para los Planes de Mejora.



RESUMEN

Los profundos cambios en la realidad mundial contemporánea han condicionado cambios en los sistemas y políticas educacionales de varios países. Es una prioridad que los docentes universitarios actualicen sus conocimientos y saberes para desarrollar un aprendizaje de calidad y que responda a las exigencias del nuevo modelo de Educación Superior. El enfoque por competencias se consolida como una alternativa capaz de tender puente entre lo educativo y lo productivo y es potenciador del crecimiento personal y social del docente. En este artículo se identifican las competencias profesionales del docente, a través del estudio de un caso: la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila en Cuba. Para ello se identifican tres fuentes de datos: el propio profesorado, el estudiantado y los empleadores (fuentes de ingreso a la carrera). De 31 competencias diagnosticadas 13 son competencias débiles, correspondientes a las dimensiones instrumentales y sistémicas. Se recomienda el diseño de un plan de mejora del profesorado para guiar el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos en la titulación.

PALABRAS CLAVES: competencias, profesionalización docente, resultados de aprendizaje, estudio de caso.

ABSTRACT

The profound changes in contemporary global realities have shaped changes in education systems and policies in various countries is a priority that professionals in education we perform update our knowledge and skills to develop quality education to meet the new times, in this context the competence approach is consolidated as an alternative capable of building a bridge between the educational and productive and is propelling our personal and social growth. It is our intention in this article to present an assessment of the skills possessed by the faculty of the Communication major from the University Máximo Gómez Báez of the province of Ciego de Avila in Cuba from three data sources: the teachers themselves, the students and employers (sources of income to the race). Diagnosed 13 of 31 skills are weak powers. For this study the weakest dimensions are instrumental and systemic. Design a plan to improve teacher is recommended to guide and improve their performance in outcomes learning of the faculty.

KEYWORDS: skills, professionalisation, outcomes learning, study of case.



RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y PLANES DE MEJORA A TRAVÉS DEL FEEDBACK DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA: ESTUDIO DE UN CASO DEL CONTEXTO CUBANO.

RESULTS OF LEARNING AND IMPROVEMENT PLANS THROUGH UNIVERSITY ASSESSMENT FEEDBACK: CASE STUDY IN THE CUBAN CONTEXT.

Eva María Olmedo Moreno¹

Meyci de la Cruz Pérez²

1. INTRODUCCIÓN

No es cuestionable para los profesionales de la educación que los profundos cambios en el escenario mundial contemporáneo han condicionado transformaciones en los sistemas y políticas educacionales en varios países.

¹ Departamento de la Universidad de Granada. Granada, España. emolmedo@ugr.es

² Departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Máximo Gómez Báez. Ciego de Ávila, Cuba. meisy@sum.unica.cu



La educación la vimos por muchos años como una etapa en la vida que se ubicaba en la niñez y en la primera juventud, se impartía en instituciones constituidas a ese efecto (escuelas, colegios, universidades) Alem (2006), esto fue válido para un mundo que avanzaba lentamente; donde las revoluciones tecnológicas ocurrían de siglo en siglo, o aún más espaciadamente, pero finalizando el siglo XX todo cambió y cada vez con mayor velocidad, la tecnología que fue válida hace algunos años, hoy ha sido superada en varias generaciones tecnológicas.

El aprendizaje, ya no será una etapa en nuestras vidas en la cual lo que se estudia servirá para muchos años de desempeño sociolaboral, sino que será ineludible actualizar sistemáticamente las informaciones, conocimientos y saberes; lifelong learning.

Cuando egresamos de un centro educacional, nos iniciamos en la práctica profesional y es en ese proceso que validamos la preparación alcanzada y, no pocas veces, descubrimos cuánto nos falta para lograr éxitos mayores en nuestro desempeño; he aquí donde entra la formación permanente que recibimos todos los profesionales como parte de nuestra superación y que nos permitirá perfeccionar el desempeño



sociolaboral; también nos propiciará estar actualizado en el contexto sociocultural donde nos insertamos profesionalmente, asumiendo novedosos resultados de las investigaciones y las experiencias de innovación aplicadas a la práctica, realizada por otros investigadores.

En esta perspectiva que analizamos como la creciente influencia de los resultados de la ciencia en su interacción recíproca con la tecnología y el cambiante ritmo de las exigencias sociales que impactan en el mundo laboral, se acelera la necesidad de que los docentes demanden de una transformación para asumir nuevos modelos de formación, aprendizaje y socialización orientados a lograr mejores resultados de aprendizaje. Estos resultados del aprendizaje los define A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, como “declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje” (p. 29). Los resultados del aprendizaje y las competencias, han sido utilizados como sinónimos desde las instituciones de Educación Superior (Adam, 2006).

El contexto el enfoque de competencia profesional se consolida (CIDEA, 2002) como una alternativa atractiva para impulsar la



formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general; dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo.

Los procesos de formación orientados al desarrollo de competencias emergen para hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el ser y saber cómo, sobre el saber y hacer qué, capaz de ofrecer a los profesionales aprendizajes socialmente significativos, que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y el país (Clavijo y Fuentes, 2001).

Constituye entonces para la educación un reto prepararnos para el logro de una alta profesionalización que nos proporcione competencias para la solución de los problemas que emergen de la práctica sociolaboral, a través de la superación profesional.

Las competencias como concepto, enfoque y paradigma educativo, emergen en los años ochenta del pasado siglo y se inician como un debate que toma impulso con la publicación del Proyecto Tunning (2008) en el contexto europeo y continúa con el denominado Alfa Tuning América Latina (2011-2013).



De las competencias profesionales se ha hablado a favor y en contra, cierto es que es un concepto de múltiples facetas se ha manejado desde la empresa (la competencia vista en el desempeño eficiente del trabajador); se ha visto como una conformación psicológica compleja (que implica componentes motivacionales y afectivos del sujeto) y desde el punto de vista del diseño curricular (formación de un profesional con los conocimientos, procedimientos y actitudes requeridos para ocupar el espacio que le corresponde en la sociedad).

La utilidad de la competencia profesional radica en que ésta permite evidenciar logros de éxito en los roles ocupacionales; se desarrolla en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante; posee un carácter global para dar respuesta a problemas y situaciones concretos de diversas índole, exige la capacidad de adaptación (flexibilidad) y de trabajo en equipo (Jofré, 2009).

Su carácter contextual hace que estas competencias deban ser evaluada para desarrollar su utilidad, asumiendo que la competencia se platea en un contexto caracterizado por el cambio, ésta evoluciona y por tanto, es necesaria su evaluación, es decir, ser competente aquí y



ahora, no significa ser competente en una situación o contexto diverso al que se tiene aquí y ahora.

Nos parece adecuado agregar a esta afirmación, lo expresado por Pavié (2011) porque también constituye sustento de la idea tratada y es que las competencias profesionales no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula.

La gestión y monitoreo de los distintos tipos de competencias docentes se estructuran por medio de un perfil profesional, el que puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación. Estos aspectos son normalmente traducidos en términos de capacidades, tareas y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de su respectiva profesión. Definido así, el perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión (Aravena, 2010).



Afirman Zabalza y Zabalza (2012) que no es fácil ser profesor/a en ninguna etapa del sistema educativo debido a la exigencia de combinar tradición y posmodernidad en el ejercicio profesional. Esto implica la necesidad de acomodarse a un nuevo perfil docente, vinculado a la universidad actual.

Este nuevo perfil implicará que el docente cambie de modelo del tradicional al que se centra en el aprendizaje del alumno y no en la enseñanza del profesor; desarrolle aprendizaje significativo (constructivo, holístico y en red, producto de una construcción social y con contenidos contextualizados); autorregulado por el estudiante con una motivación intrínseca y promotor de la autonomía del estudiante, donde el profesor es un guía que acompaña al estudiante a través de un conjunto de actividades educativas; la clase presencial es un elemento para la consecución de una serie de competencias y resultados de aprendizaje, en las que los conocimientos (su comprensión y su manejo) son una parte.

Situación que a menudo resulta compleja sin una adecuada formación docente basada en los objetivos del modelo nuevo de universidad centrado en el estudiante y los resultados de aprendizaje al



finalizar su carrera/titulación en una determinada universidad/institución. Además de ir acompañada del convencimiento del propio profesorado sobre la necesidad de esta formación universitaria para generar un verdadero cambio de modelo (Madrid, 2005), basado en los logros alcanzados por el estudiante y no en la enseñanza generada por el docente.

2. MÉTODO.

Estudio de un caso: Carrera de Comunicación Social en la Universidad Máximo Gómez Báez (Cuba).

Teniendo en cuenta que el modelo docente basado en competencias y resultados de aprendizaje supone cambios en la planificación, metodología, sistemas de evaluación, sistema de tutorías y apoyo a los estudiantes, resulta difícil imaginarlo sin una adecuada evaluación de la formación docente para abordarlo. La siguiente propuesta persigue determinar las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila en



Cuba, en cuanto al nuevo modelo acordado en la reunión UE/ALC (2003). Se toma esta universidad como un caso, que se encuentra dentro del mencionado acuerdo, cuyas elementos principales se pueden resumir en:

- Estructuras estables de colaboración entre instituciones y entidades de evaluación en el espacio de la Unión Europea, América Latina y Caribe.
- Elaborar y difundir un glosario común de términos sobre garantía de la calidad. Evaluación y acreditación que permita compartir un entendimiento básico sobre los conceptos utilizados en todos los países del espacio Unión Europea, América Latina y Caribe.
- Base documental en la que se recoge la situación actual de los procesos y resultados de evaluación y acreditación de los distintos países del espacio, en la Unión Europea y América Latina y Caribe.
- Metodología general compartida de evaluación y acreditación.

2.1. Instrumentos y procedimiento.

El instrumento utilizado para la obtención de información ha sido un cuestionario en forma de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (nunca, casi nunca, casi siempre, siempre). Esta escala



presentaba un listado de competencias generales, 31 en total, extraída de la bibliografía consultada (Bowden, y Marton, 1998; Zabalza, 2005; Alem, 2006; Aravena, 2010; Díaz Barriga, 2006) sobre las competencias para abordar el modelo propuesto en la universidad del EEES, y ajustado a la carrera de Comunicación Social, mediante juicio de expertos. Quedando aglutinadas en tres dimensiones: instrumentales (herramientas de aprendizaje), sistémicas (visión de conjunto) e interpersonales (relaciones sociales con los demás).

El instrumento elaborado, como elemento principal del estudio de caso, fue entregado a todos los agentes implicados: docentes, estudiantes y empleadores.

Para la obtención de la información del alumnado se partió del criterio de realizar la recogida de datos al finalizar el curso, para que contaran con una visión más integral del modelo y su desarrollo por parte de los docentes. Se tuvo la oportunidad de muestrear a todas las fuentes de ingreso (empleadores) de la carrera, en igual período que el resto de la muestra. Se obtuvieron 60 instrumentos de estudiantes, 17 de profesores y 8 de empleadores.



Con la información obtenida se realizó una base de datos en el programa estadístico SSPS 20.0, se efectuó un análisis porcentual de los resultados alcanzados, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes, siguiendo la estrategia de triangulación de fuentes de datos y tomada de la clasificación dada por Denzin (1989) que considera el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación.

2.2. Análisis de datos.

2.2.a. Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción del profesorado.

Se puede apreciar en la tabla 1 que si se suman las opciones de "casi siempre" y "siempre", en seis de las competencias presentadas se obtienen porcentajes del 100%, estas son: *Capacidad de análisis y síntesis* (100%), *Capacidad de organizar y planificar* (100%), *Conocimientos generales básicos* (100%), *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* (100%), *Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* (100%) y *Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes* (100%); el 94% se obtiene en *Habilidades*



elementales en informática, lo que significa que el 70% de los datos se sitúan en estos ítems. Si, de igual manera, se suman las categorías “nunca” y “casi nunca” la competencia *Conocimiento de una segunda lengua* alcanza un 88.3%; *Resolución de problemas* un 64.7% y *Toma de decisiones* un 94.1%. Es decir, que las competencias instrumentales más deterioradas en el profesorado serían en este orden: toma de decisiones, conocimiento de una segunda lengua y resolución de problemas.

Tabla 1. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales.

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis	0	0	76,5	23,53
Capacidad de organizar y planificar	0	0	70,6	29,41
Conocimientos generales básicos	0	0	76,5	23,53
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	0	0	0	100
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	0	0	5,88	94,12



Conocimiento de una segunda lengua	11.8	76.5	11,8	0
Habilidades elementales en informática	5.9	0	88,2	5,882
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes	0	0	88,2	11,76
Resolución de problemas	0	64.7	11,8	23,53
Toma de decisiones	29.4	64.7	5,88	0

De las treces competencias sistémicas, los resultados indican que alcanzan porcentajes altos en la opción "casi nunca": *Capacidad para aplicar la teoría a la práctica* y *Liderazgo* ambas con 64.7%; es decir estas serían las competencias sistémicas débiles en el profesorado (Gráfico 2). Las otras diez obtienen con la suma de las alternativas "casi siempre" y "siempre" el 100%; las mismas son: *Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental*, *Habilidades de investigación*, *Capacidad de aprender*, *Capacidad de adaptación a nuevas situaciones*, *Capacidad para generar nuevas ideas*, *Compresión de culturas y costumbres de otros países*, *Habilidad para trabajar de forma autónoma*, *Iniciativa y espíritu emprendedor*, *Inquietud por la calidad* e *Inquietud por el éxito*; en estas mismas categorías la competencia *Planificar y dirigir* logra el 94.2%; lo que también se traduce en que el 84.6% de los



resultados de las 13 competencias se ubican en estas categorías de respuestas.

Los porcentajes más altos en las opciones “nunca” y “casi nunca” en la tabla 2 se muestran en las competencias: *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* (64.7%), *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* (64.7%) y *Compromiso ético* con el significativo valor de 70.6%. Las restantes competencias obtienen valores entre el 82% y el 100% en las opciones “siempre” y “casi siempre”, *Capacidad de crítica y autocrítica* (82.3%), *Trabajo en equipo* (100%), *Habilidades en las relaciones interpersonales* (100%), *Habilidades para trabajar en un equipo multidisciplinario* (100%) y *Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad* (100%), lo que representa el 62% de los resultados de las 8 competencias medidas. Las competencias interpersonales deterioradas son en este orden: *Compromiso ético* y en la misma posición *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* y *Habilidad para trabajar en un contexto internacional*.

Tabla 2. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales.



Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica	11,8	5,9	64,7	17,65
Trabajo en equipo	0	0	76,5	23,53
Habilidades en las relaciones interpersonales	0	0	11,8	88,24
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	0	0	82,4	17,65
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos	64,7	0	17,6	17,65
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	64,7	0	17,6	17,65
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	0	0	76,5	23,53
Compromiso ético	0	70,6	11,8	17,65

Una visión general de las 31 competencias arroja el siguiente análisis: 8 de ellas alcanzan porcentajes altos con la suma de las opciones “nunca” y “casi nunca”, lo que representa el 26% de las competencias (Gráfico 4); *Resolución de problemas*, *Capacidad para*



aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos en otros campos, Habilidad para trabajar en un contexto internacional obtienen los mismos resultados (64,7%), en igual sentido los peores valores lo consiguen *Toma de decisiones* con 94.1%, *Conocimiento de una segunda lengua* (88.3%) y *Compromiso ético* con 70.6%; el 74% de las 31 competencias logran montos entre el 82% y el 100% en las opciones "siempre" y "casi siempre"; 22 competencias ganan el 100% y *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* obtiene (la única), el 100% en la categoría "siempre". De los grupos de competencias (Instrumentales, Sistémicas e Interpersonales), el más deteriorado es el que hace referencia a las Interpersonales porque el 37,5% de los resultados se sitúan en los ítems "nunca" y "casi nunca" y el grupo de competencias que más identifica el profesorado que posee son las Sistémicas porque el 84.6% de los valores se ubican en las categorías "casi siempre" y "siempre".

Con los cambios que está imponiendo la sociedad no se imagina una formación general sin estas competencias, las cuales constituyen parte del quehacer diario de los docentes. Los resultados logrados parecen indicar que las competencias instrumentales, sistémicas e



interpersonales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social son buenas.

2.2.b. Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción del estudiantado.

La percepción que tiene el alumnado de la carrera de Comunicación Social sobre las competencias profesionales que posee el profesorado es como sigue:

Los resultados de la tabla 3 advierten que la competencia que más identifica el alumnado en el profesorado es la *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* con 83,4% si se suman las opciones “casi siempre” y “siempre”, seguido con un 80% las competencias *Capacidad de organizar y planificar*, *Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* y *Conocimiento de una segunda lengua*. Los peores resultados lo obtienen *Habilidades elementales en informática* y *Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes* con 43.4% ambas con la suma de las alternativas “nunca” y “casi nunca”; éstas serían las competencias instrumentales débiles en el profesorado percibidas por el alumnado (Gráfico 6). El resto alcanza entre el 60% y el 70% en los ítems “casi siempre” y “siempre”:



Capacidad de análisis y síntesis (60%), Conocimientos generales básicos (70%), Resolución de problemas (66,7%) y Toma de decisiones (70%). Ninguna de las competencias alcanza porcentajes entre el 84% y el 100%.

Tabla 3. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales.

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis	10	30,0	43,3	16,7
Capacidad de organizar y planificar	3,3	16,7	56,7	23,3
Conocimientos generales básicos	3,3	26,7	50,0	20,0
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	3,3	13,3	56,7	26,7
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	6,7	13,3	40,0	40,0
Conocimiento de una segunda lengua	6,7	13,3	40,0	40,0
Habilidades elementales en informática	16,7	26,7	30,0	26,7
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes	16,7	26,7	30,0	26,7
Resolución de problemas	6,7	26,7	50,0	16,7
Toma de decisiones	3,3	26,7	46,7	23,3



La tabla 4 muestra que todas las competencias logran más del 50% hasta el 93.3% en las opciones “casi siempre” y “siempre”, ninguna obtiene el 100%, las puntuaciones más altas se alcanzan en las competencias *Capacidad de aprender* (86,6%), *Inquietud por la calidad* (90%) e *Inquietud por el éxito* (93,3%). Los valores más significativos a considerar por su aproximación al 50% en las categorías “nunca” o “casi nunca” se alcanzan en las competencias *Habilidad para trabajar de forma autónoma* (46.7%) e *Iniciativa y espíritu emprendedor* (43,4%), constituyendo las competencias sistémicas débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.

Tabla 4. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas.

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica	6,7	30,0	40	23,3
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	3,3	26,7	40	30,0
Habilidades de investigación	6,7	20,0	53,33	20,0



Capacidad de aprender	3,3	10,0	53,3	33,3
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	6,7	26,7	33,33	33,3
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	6,7	26,7	33,3	33,3
Liderazgo	13,3	23,3	46,7	16,7
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	6,7	26,7	33,3	33,3
Habilidad para trabajar de forma autónoma	10,0	36,7	20	33,3
Planificar y dirigir	6,7	20,0	40	33,3
Iniciativa y espíritu emprendedor	6,7	36,7	16,7	40,0
Inquietud por la calidad	3,3	6,7	40	50,0
Inquietud por el éxito	6,7	0,0	23,3	70,0

Los resultados obtenidos en las competencias interpersonales indican valores muy similares a la anterior, ninguna competencia alcanza el 100% y las 8 logran más del 50% hasta el 83% en los ítems “casi siempre” y “siempre”; puntuaciones altas se logran en *Capacidad de crítica y autocrítica* (83,3%) y *Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario* (80%). El 46.6% “nunca” o “casi nunca” identifica la



competencia *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* y el 43,3% la competencia *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos*, ambas resultaron competencias interpersonales débiles en el profesorado obtenidas de la percepción del estudiantado (Gráfico 7).

Resumiendo los resultados anteriores, se puede afirmar que las 31 competencias obtuvieron valores mayores del 50% hasta el 93%, ninguna alcanzó el 100% con la suma de los ítems “casi siempre” y “siempre”; las mejores puntuaciones se logran en las competencias *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* con 83,4%, *Capacidad de organizar y planificar* (80%), *Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* (80%), *Conocimiento de una segunda lengua* (80%), *Capacidad de aprender* (86,6%), *Inquietud por la calidad* (90%), *Inquietud por el éxito* (93,3%), *Capacidad de crítica y autocrítica* (83,3%) y *Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario*(80%); las calificaciones más altas se hallan en el grupo de las competencias Sistémicas y el mayor número de las calificaciones altas se sitúan en el grupo de las competencias Instrumentales; sólo 6 (dos en cada grupo de competencias) obtienen valores cerca del 50% en los indicadores “nunca” o “casi nunca”, estas son: *Habilidades elementales en informática* (43,4%), *Habilidades para recuperar y*



analizar información desde diferentes fuentes (43,4%), Habilidad para trabajar de forma autónoma (46,7%), Iniciativa y espíritu emprendedor (43,4%), Habilidad para trabajar en un contexto internacional (46,6%) y Habilidad para comunicar con expertos en otros campos (43,3%), las cuales serían las competencias débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado (Gráfico 8). Ello indica que el estudiantado percibe que el profesorado posee competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, a pesar de que los datos están más distribuidos en las cuatro categorías de respuestas y no se alcanza el 100% en ninguna.

2.2.c. Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción de los empleadores.

Se presentan los datos alcanzados en el análisis de la percepción que tienen los empleadores de las competencias profesionales que posee el profesorado de Comunicación Social.

En relación a las competencias instrumentales 9 de las 10 competencias obtienen valores entre el 75% y el 100% si se suman "casi siempre" y "siempre", el 100% se logra en *Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos y Toma de decisiones*, los empleadores aprecian que la competencia que no poseen es el



Conocimiento de una segunda lengua, porque alcanza como valor el 75% con la suma de "nunca" o "casi nunca", la cual es la competencia instrumental débil del profesorado percibida por los empleadores.

Los resultados de las competencias sistémicas indican que los empleadores aprecian que el profesorado posee las 13 competencias, todas alcanzan del 50% al 100% en valor, 9 consiguen el 100% con la suma de "casi siempre" y "siempre", la competencia *Habilidad para trabajar de forma autónoma* logra el 100% en el ítem "casi siempre", sólo *Comprensión de culturas y costumbres de otros países* adquiere el 50% en el ítem "casi nunca", ésta es la competencia sistémica débil percibida por los empleadores.

En cuanto a las competencias interpersonales los porcentajes más altos se advierten en los ítems "casi siempre" y "siempre", donde 7 competencias de 8 ganan del 75% al 100%. *Capacidad de crítica y autocrítica*, *Trabajo en equipo*, *Habilidades en las relaciones interpersonales*, *Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad* y *Compromiso ético* logran el 100% con la suma de "casi siempre" y "siempre", la competencia *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* obtiene el 75% en los indicadores "nunca" o "casi nunca", los empleadores evalúan que la misma no la tienen, por lo que es la



competencia interpersonal débil en el profesorado percibida por los empleadores.

Los resultados analizados señalan que el 93,5% de los datos se encuentran en las opciones de respuestas “casi siempre” y “siempre”, es decir 29 competencias alcanzan valores entre el 75% y el 100%, 17 obtienen el 100%: *Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos, Toma de decisiones, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Habilidades de investigador, Capacidad de aprender, Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, Capacidad de generar nuevas ideas, Liderazgo, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Planificar y dirigir, Iniciativa y espíritu emprendedor, Capacidad de crítica y autocrítica, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad y Compromiso ético.*

El mayor número de estos porcentajes se localizan en el grupo de competencias Sistémicas. Las competencias más deterioradas son: *Conocimiento de una segunda lengua (75%), Compresión de culturas y costumbres de otros países (50%) y Habilidad para trabajar en un contexto internacional (75%),* competencias débiles en el profesorado percibidas por los empleadores (Gráfico 9). Por todo lo anterior se puede



afirmar que los empleadores perciben que el profesorado posee competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales.

2.2.d. Análisis comparativo de las percepciones de docentes, estudiantes y empleadores en cuanto a las competencias en la carrera de Comunicación Social.

La tabla 5 muestra la media de respuestas obtenida en cada unidad de estudio (estudiantado, profesorado, empleadores) por tipo de competencias (instrumentales, sistémicas, interpersonales). La misma indica que las respuestas se concentran, para los tres grupos de estudio y en los tres tipos de competencias, en el ítem “casi siempre”; sin embargo, el análisis realizado de las tablas anteriores evidencia que las competencias seleccionadas como carentes o existentes no son las mismas en el estudiantado, profesorado y empleadores.

Tabla 5. Media de las respuestas obtenida en cada grupo de muestra por tipo de competencia.

	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Instrumentales				



Estudiantado	4,6	13,2	26,6	15,6
Profesorado	0,8	3,5	7,4	5,3
Empleadores	0,6	1,2	4	2,2
Sistémicas				
Estudiantado	4	13,4	21,8	20,8
Profesorado	0	1,8	6,6	8,6
Empleadores	0,15	0,62	4,8	2,5
Interpersonales				
Estudiantado	7	11,3	22,8	19
Profesorado	3	1,6	7,6	4,8
Empleadores	0,25	1	4	2,7
Total				
Estudiantado	5	12,8	23,6	18,6
Profesorado	1	2,3	7,13	6,5
Empleadores	0,3	0,9	4,32	2,5

Se presenta en la tabla 6 el peso porcentual de la muestra total (suma de todas las unidades de estudio, 85 personas) en cada categoría de respuesta. Se aprecia que el mayor valor se obtiene en el ítem "casi siempre" con 41,25% de respuestas y el menor en "nunca" con 7,43%;



es decir, el 73,77% de las respuestas se ubican en las opciones “casi siempre” y “siempre”.

Tabla 6. Porcentaje que representa la muestra en cada categoría de respuesta.

	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Porcentaje	7,43	18,7	41,25	32,52

El análisis de las dimensiones de las competencias se representa en la tabla 7, en la cual se muestran las competencias débiles por dimensiones, evidenciando cuales son los apartados igualmente débiles: para este estudio las dimensiones más débiles son las instrumentales y las sistémicas con 5 competencias débiles cada una y la dimensión más fuerte es la interpersonal con 3 competencias débiles, el porcentaje de estas competencias por dimensiones se presenta en el gráfico 11, en el mismo se visualiza una ligera superioridad de la dimensión instrumental sobre la dimensión sistémica, lo que está dado por el número de competencias que hay en cada dimensión.



Tabla 7. Análisis de las dimensiones de las competencias.

Dimensiones	Competencias Débiles
<p><i>Variables relacionadas con las competencias instrumentales.</i></p>	<p>Conocimiento de una segunda lengua.</p> <p>Habilidades elementales en informática.</p> <p>Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.</p> <p>Resolución de problemas.</p> <p>Toma de decisiones.</p>
<p><i>Variables relacionadas con las competencias sistémicas.</i></p>	<p>Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.</p> <p>Liderazgo.</p> <p>Comprender culturas y costumbres de otros países.</p> <p>Habilidad para trabajar de forma autónoma.</p> <p>Iniciativa y espíritu emprendedor.</p>
<p><i>Variables relacionadas con las competencias interpersonales.</i></p>	<p>Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.</p> <p>Habilidad para trabajar en un contexto internacional.</p> <p>Compromiso ético.</p>

Otra interpretación de los resultados se refiere al análisis de la totalidad de las competencias; es decir, son 31 competencias en total, de ellas 13 son competencias débiles, lo que representa el 42%, cifra



muy cercana al 50%, por lo que se puede afirmar que de manera general el profesorado posee competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, pero también estos resultados sugieren que casi la mitad de las competencias no las posee el profesorado.

Un examen de la varianza mediante el test de Kruskal-Wallis, permite revelar con un nivel de significación $\alpha=0.05$, que los resultados en los grupos de muestra (profesorado, estudiantado y empleadores) en cuanto a los promedios de puntajes obtenidos en las competencias resultaron inferiores (0.00) a las probabilidades de error aceptadas (0,05) por lo que se puede rechazar la hipótesis de nulidad. Es posible entonces afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las muestras seleccionadas.

Cuadro 1. Competencias fuertes y débiles que posee el profesorado.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<i>Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos, Solidez en los conocimientos básicos de la profesión, Comunicación oral y escrita en</i>	<i>Resolución de problemas, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos en otros campos, Habilidad para trabajar en un</i>



la lengua nativa, Habilidades elementales en informática, Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes, Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental, Habilidades de investigación, Capacidad de aprender, Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, Capacidad de generar nuevas ideas, Comprensión de culturas y costumbres de otros países, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Iniciativa y espíritu emprendedor, Inquietud por la calidad, Inquietud por el éxito, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.

contexto internacional, Toma de decisiones, Conocimiento de una segunda lengua y Compromiso ético

**Cuadro 2. Competencias fuertes y débiles que percibe el estudiantado.**

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<p><i>Solidez en los conocimientos básicos de la profesión, Capacidad de organizar y planificar, Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, Conocimiento de una segunda lengua, Capacidad de aprender, Inquietud por la calidad, Inquietud por el éxito, Capacidad de crítica y autocrítica y Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario.</i></p>	<p><i>Habilidades elementales en informática, Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Iniciativa y espíritu emprendedor, Habilidad para trabajar en un contexto internacional y Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.</i></p>

Cuadro 3. Competencias fuertes y débiles que perciben los empleadores.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<p><i>Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos, Toma de decisiones, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Habilidades de investigador, Capacidad de aprender, Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, Capacidad de</i></p>	<p><i>Conocimiento de una segunda lengua, Compresión de culturas y costumbres de otros países y Habilidad para trabajar en un contexto internacional.</i></p>



<p><i>generar nuevas ideas, Liderazgo, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Planificar y dirigir, Iniciativa y espíritu emprendedor, Capacidad de crítica y autocrítica, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad y Compromiso ético.</i></p>	
--	--

Cuadro 4. Competencias fuertes y débiles que coinciden en los tres grupos de muestra.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
Capacidad de organizar y planificar y Capacidad de aprender.	Habilidades para trabajar en un contexto internacional.

3. CONCLUSIONES.

Se evidencia un perfil del profesorado determinado por el concepto de competencia que es un proceso más flexible que se va alcanzando a



lo largo del desarrollo de la profesión y con orientación hacia resultados de aprendizaje. Concluyéndose que:

- El estudiantado y los empleadores perciben que casi siempre el profesorado posee las competencias profesionales.
- El profesorado considera que tiene competencias instrumentales e interpersonales casi siempre y las sistémicas siempre.
- Las competencias que el profesorado identifica que no posee son: Toma de decisiones, Resolución de problemas, Conocimiento de una segunda lengua, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos de otros campos, Habilidad para trabajar en un contexto internacional y Compromiso ético.
- El alumnado percibe que el profesorado tiene todas las competencias profesionales, aunque los resultados porcentuales están más dispersos.
- Los empleadores advierten que el profesorado no tiene: Habilidad para trabajar en un contexto internacional, Conocimiento de una segunda lengua y Comprensión de culturas y costumbres de otros países.



- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de muestra analizados.

5. RECOMENDACIONES.

Las instituciones educativas en sus Planes de Mejora, deben de integrar procesos de evaluación como el expuesto, de modo que a través de su feedback con el docente este sea consciente de las competencias fuertes y débiles que desempeña. Así como ofrecerle la posibilidad de formación que conduzcan a construir competencias para identificar y solucionar problemas, conectar diferentes saberes y darles un sentido. Pero para que una política de profesionalización de los docentes sea exitosa no sólo debe basarse en un análisis de los factores objetivos que condicionan nuevos desafíos a la actividad del docente, sino que también debe consultar sus opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, etc., acerca de aspectos sustantivos de su propia actividad y acerca del contexto en el que la realiza (Olmedo, 2013), de ahí la importancia de su evaluación mediante estudio de casos.

De las conclusiones presentadas se deriva la continuidad de la investigación en materia de propuestas de Plan de Mejora de la Carrera



de Comunicación Social; para guiar y perfeccionar la actuación de la práctica educativa y en consecuencia la formación de un en base a unos resultados de aprendizaje vinculados a su entorno sociolaboral.



Referencias bibliográficas

Libros

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. En Eric Froment, Jürgen Kohler, Lewis Purser and Lesley Wilson (eds.): *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.
- Clavijo, G. A. y Fuentes, H. (2001). *Diseño curricular y evaluación basados en competencias*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Bowden, J. y Marton, F. (1998). *The university of learning: Behyong quality and competence*. Londres: Kogan Page
- Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw Hill.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2012). *Profesoras y profesión docente: Entre el ser y el estar*. Madrid: Narcea.

Periódicos científicos

- CIDEC. (2002). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuaderno de trabajo*, 27.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Revista perfiles educativos*. 28 (111): 7-36.
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*. vol. 31-2, pp. 411-429
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencias profesionales docentes. *REIFOR*. 4 (1): 67-80.

Documentos electrónicos

- Alem, M. J. (2006). *Base de la formación y capacitación en las organizaciones*. Recuperado de <http://www.monografía.com>
- Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social*. [Última visita realizada 20. Febrero 2015: <http://www.tuningal.org/>]
- Aravena, A. (2010). *Competencias profesionales de un docente*. Recuperado de <http://www.elnavegable.cl/admin/render/noticia>



Comisión Europea (2011). *Using Learning Outcomes*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. ISBN 978-92-79-21085-3. Doi:10.2766/17497 [Última visita realizada 20. Febrero.2014: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf]

Tuning Educational Structures in Europe. [Última visita realizada 20. Febrero 2015:
<http://www.unideusto.org/tuningeu/>]

Tesis y Tesinas

Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile: Un análisis desde las percepciones de los implicados*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
